SOCIEDADES TRIBAIS, URBANAS E CAMPONESAS, UMA PROXIMIDADE DESEJÁVEL: NOTAS PARA UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ANA MARIA DE NIEMEYER
Universidade Estadual de Campinas

> Jamais se cria senão a partir de qualquer coisa que é, por isso, necessário conhecer a fundo, nem que seja para que se lhe possa opor e ultrapassar.
>
> Lévi-Strauss 1983: 379

Apresentação

A idéia principal deste texto[1] é a de um curso de introdução à antropologia social, abarcando sociedades tribais, urbanas e camponesas, organizado em torno de um tema[2]. A intenção é apontar a importância de uma formação ampla, que vem sendo relegada a segundo plano em função de uma especialização precoce do aluno.

O texto visa propiciar um intercâmbio de práticas de ensino entre docentes; seu conteúdo está restrito, portanto, a cursos que ministrei e à minha interpretação do ensino de antropologia na UNICAMP. Antes de

1. Trabalho apresentado no seminário "Ensino da Antropologia", organizado por Mariza Peirano, promovido pela ABA e realizado nos dias 10 e 11 de abril de 1995, no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, na Praia Vermelha, Rio de Janeiro.
2. O tema escolhido pode variar; mas, nesta proposta, o eixo sempre abarca os três campos. É ideal a participação de três professores representando cada um dos campos em questão.

Anuário Antropológico/96

Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997

entrar no programa que idealizei, ponto central deste texto, convém explicar o que estou entendendo por especialização prematura do aluno. Para isto, relato brevemente a posição da antropologia social na graduação em ciências sociais da UNICAMP[3].

O curso de ciências sociais está estruturado para formar o Bacharel e o Licenciado, que são assim definidos:

> "BACHAREL é o cientista social; estuda a vida social do homem, a interação social, a estrutura, o funcionamento e a evolução dos grupos sociais; poderá exercer atividades de *pesquisa, planejamento* e *assessoria técnica* em agências privadas ou governamentais em cada uma das três áreas de especialização — Sociologia, Política ou Antropologia — ou de forma interdisciplinar. Poderá atuar como *professor universitário*. LICENCIADO — Além das atribuições do bacharel poderá atuar como *professor de Sociologia no 2º grau* [UNICAMP, *Catálogo de Graduação* de 1995: 83-88 — grifos meus].

O sistema é de créditos e cabe ao aluno construir a sua trajetória dentro das modalidades/habilitações oferecidas pelo curso e de acordo com certas regras[4]. Assim há um núcleo comum às três disciplinas do curso de ciências sociais e um conjunto de matérias eletivas por disciplina. Fazem parte do núcleo comum:

Introdução à Economia para Ciências Sociais;
Economia brasileira;
Educação física desportiva;
Epistemologia das Ciências Sociais;
História política, econômica e social geral;
História política econômica e social do Brasil;
Geografia humana e econômica;
Política I: introdução à Ciência Política;
Sociologia de Durkheim;
Antropologia I: introdução à antropologia social;

3. Na UNICAMP o mestrado é em antropologia social e o doutorado é interdisciplinar, reunindo sociologia, antropologia e ciência política em torno de áreas temáticas.
4. Para o bacharelado em antropologia são exigidos 150 créditos correspondentes a 2.254 horas. O prazo máximo para cumprimento do total de créditos é de 14 semestres. O máximo de créditos por período letivo é de 28. O período é integral (*ibidem*: 83).

Pensamento Político Clássico;
Sociologia de Marx;
Antropologia II: história do pensamento antropológico I;
Política III: teoria do Estado I;
Metodologia e técnica de pesquisa;
Sociologia de Weber;
Antropologia III: história do pensamento antropológico II;
Estatística descritiva [UNICAMP, *op. cit.*].

Na primeira etapa (bacharelado), o aluno deverá cumprir créditos majoritariamente entre disciplinas eletivas do núcleo comum, e uma parcela menor entre matérias oferecidas pela UNICAMP. O aluno que optar pela modalidade antropologia tendo em vista o bacharelado deverá, além do núcleo comum mencionado acima, realizar obrigatoriamente o curso Antropologia IV: Métodos e Técnicas de Pesquisa Antropológica.

Existe ainda um bloco de disciplinas eletivas (entre as quais deverá cumprir um certo número de créditos) que serão identificadas mais adiante. Os demais créditos que lhe faltam serão preenchidos com disciplinas oferecidas pelas ciências sociais e por outras áreas da UNICAMP; também de escolha livre.

Para a licenciatura, o aluno tem a obrigação de seguir cursos já mencionados acima (o núcleo comum e o curso Antropologia IV). Nesta fase, acrescentam-se como obrigatórias disciplinas de caráter pedagógico[5].

Os créditos restantes serão selecionados entre as disciplinas eletivas da modalidade antropologia e/ou entre qualquer curso optativo cujo conteúdo fica a critério do professor (estes cursos em geral tratam de assuntos relacionados às pesquisas dos docentes e a temas de ponta)[6]. Após ter cumprido os créditos obrigatórios do núcleo comum, o aluno que escolher a modalidade antropologia terá acesso ao seguinte bloco de disciplinas:

---

5. Esses cursos são: Estrutura de Funcionamento do Ensino de 1° e 2° Grau: Educação e Sociedade; Psicologia Educacional — Adolescência; Psicologia Educacional — Aprendizado Aplicado ao Ensino de Ciências Humanas; Didática Aplicada ao Ensino de Sociologia; Prática de Ensino em Ciências Sociais — Estudo Supervisionado I; Prática de Ensino em Ciências Sociais — Estudo Supervisionado II (UNICAMP, *ibidem*).

6. Uma opção possível, na etapa final da graduação da UNICAMP é a realização pelo estudante de uma monografia sob orientação de um professor.

Religião, Mito e Ritual;
Antropologia Econômica;
Família, Parentesco e Casamento;
Antropologia do Brasil Indígena;
Identidade Social e Relações Interétnicas;
Antropologia Política [cf. *Catálogo de Graduação*].

A especialização a que me refiro no início dessas notas acontece nessa etapa, quando o aluno, para completar o total de créditos, escolherá dois cursos deste bloco, evitando aqueles que considera sem interesse. Assim, é possível, por exemplo, que fique sem um curso de parentesco, conhecimento indispensável para a compreensão da teoria antropológica e para a formação ampla necessária tanto ao pesquisador, quanto ao professor[7]. Como essa, outras restrições podem ser feitas.

Ora, é imprescindível um conhecimento adequado, para que a eleição de teoria/tema/objeto de pesquisa seja realizada por escolha competente[8]. Para tanto é indispensável passar por etapas de aprendizagem consideradas fundamentais e portanto obrigatórias[9]. Há, ainda, a questão da relevância dos objetos escolhidos para estudo. Em relação às sociedades complexas diz Marcio Goldman (1995) que:

> a investigação direta de determinados sistemas de nossa própria sociedade, devidamente instruída por um olhar treinado por mais de cem anos de observação fina de outras culturas, poderia produzir melhores resultados. Para fazê-lo, contudo, a escolha do objeto constitui uma dimensão fundamental [: 148]. [Escolha que seria política...] mas no sentido preciso atribuído ao termo por Michel Foucault: a

7. Não estou esquecendo que, como visto nos objetivos da graduação acima citados, o curso da UNICAMP também pretende formar o "planejador" e o "assessor técnico". Deixarei para uma outra ocasião a avaliação da preparação para estas especialidades.
8. O sistema atualmente vigente de desvalorização do mestrado, em favor do doutorado, tem sido responsável por uma certa aceleração na formação do estudante pós-graduado. Isto, em parte, explica o fechamento para cursos considerados fora do campo onde está inserido o tema de tese do aluno.
9. Ver em L.F.D. Duarte a defesa de uma posição de "propiciar e exigir de estudantes e estagiários a freqüentação mais intensa possível do conjunto dos instrumentos acumulados na história desse saber, habilitando-os ao máximo afastamento da ingenuidade originária, por todos os recursos regulares da absorção comentada e crítica de uma tradição intelectual" (1995: 12).

> determinação do objeto deveria passar por uma espécie de diagnóstico do presente, procedendo em função do mapeamento e seleção de questões e lutas contemporâneas [: 149].

Para Goldman, essas questões e lutas devem ser vistas como sintomas de processos fundamentais. Trata-se de investigar caminhos que levem a esses processos, e à consciência crítica desses processos[10]. O "olhar treinado", a meu ver, implica não só numa formação ampla, mas, também, numa interdisciplinaridade muito mais abrangente que essa assegurada pela graduação em ciências sociais, como, por exemplo, entre: lingüística, música, teoria literária, história etc.; sem deixar de lado, é claro, a sociologia e a ciência política.

Talvez, a graduação em ciências sociais e o sistema de créditos tenham uma certa responsabilidade pela relativa parcimônia com que é ministrado o conhecimento de antropologia. Neste caso, uma das soluções possíveis seria uma graduação em antropologia[11]. Existe, porém, uma discussão prévia que se inspira num diagnóstico de Sara Pain, psicóloga que trabalha com teoria do conhecimento:

> No nível universitário, como cada cátedra recorta o conhecimento da forma que lhe convém e o ensina como um todo, sem colocar demasiada atenção nas fronteiras e nas superposições com outras 'matérias', o resultado é um mosaico mal

---

10. Em um curso de leituras de monografias, solicitei dos alunos uma resenha crítica do livro de M. Taussig (1995) e, em seguida, indiquei-lhes a resenha de C. Fausto (s.d.) sobre o mesmo livro, para que cotejassem suas críticas com as de Fausto. Notei que os alunos que já tinham lido em um curso de etnologia a monografia de E. Viveiros de Castro (1986) tiveram uma base melhor para efetuar uma boa análise crítica. Desta experiência concluí que um curso que adote diversas monografias, com enfoques teóricos diferentes, talvez permita que o aluno opte com conhecimento de causa e não saia, logo no inicio de sua formação, escolhendo o caminho que está na moda. Ver R. Cardoso de Oliveira para observações sobre três tipos de monografias — clássicas, modernas e "experimentais" (1994: 19-20) — e para uma breve avaliação de resenhas deste último tipo de monografias (: 20, nota 12).
11. No currículo exposto acima nota-se que o profissional que é reconhecido para ministrar curso no segundo grau é o sociólogo: a antropologia, portanto, corre o risco de ser desconhecida enquanto opção para o vestibulando. Para um resumo das posições a respeito da graduação em antropologia, ver os artigos de Viveiros de Castro (1995), Fry (1995) e Corrêa (1995).

> reunido, um arquipélago de idéias sem tráfego entre si. O isolamento evita as contradições [1990: 83].

Estas considerações vêm de encontro a uma reclamação dos alunos da graduação, que aparece em todas as discussões sobre reforma de currículo de que venho participando, desde o final da década de 70: é a da desarticulação entre as disciplinas que compõem as ciências sociais. Assim, nossa primeira tarefa, antes de modificarmos a graduação em ciências sociais, talvez seja refletirmos como estamos transmitindo conhecimentos para os alunos e o que queremos estabelecer como conteúdo básico de antropologia e de disciplinas afins[12]. Caso contrário, é possível que aquela mesma insatisfação dos alunos reapareça dirigida, desta vez, ao novo conjunto de alianças interdisciplinares.

A proposta de curso que se segue e as considerações finais do texto são sugestões para enfrentarmos algumas das questões formuladas até aqui.

Programa de curso:
"Antropologia I: Introdução à Antropologia Social[13]

Esta proposta tem duas intenções principais: a reunião temática em torno de três campos de interesse da antropologia e a escolha da música como foco do curso[14]. A música faz parte da vida dos jovens de todas as classes sociais: está presente no tempo livre e, quando possível, no de trabalho. Varia o tipo de música valorizada. Entretanto, ela está fora dos cursos de ciências sociais enquanto um meio de comunicação e de conhecimento. Introduzi-la no aprendizado do jovem universitário, logo no primeiro

---

12. Mariza Peirano trata diretamente de conteúdos básicos que seriam ministrados no contexto de uma "história teórica" (1995: 36-38).
13. Curso do núcleo comum da graduação em ciências sociais. Ver quarto parágrafo deste texto.
14. A idéia do tema é, em parte, resultado de tentativas de ensino de teoria antropológica através de algumas vertentes da relação entre percepção e cultura: espaço e cor (A.M. Niemeyer 1993, 1994a). Aqui proponho uma ampliação para uma outra vertente dessa relação, o som (ver também nota 18).

ano, amplia nossa transmissão de conhecimento, que está baseada, quase que exclusivamente, no modelo sensorial predominante na cultura ocidental (Classen 1990: 722, 723; Fabian 1983: 105-109), mais precisamente na nossa cultura adulta, universitária: o visual.

Divido a proposta em partes correspondentes aos campos selecionados:

1 — sociedades tribais,

2 — urbanas,

3 — camponesas.

O curso deveria começar por uma introdução à antropologia e à música com o objetivo de constituir um campo mínimo de conceitos básicos comuns à classe. Não me deterei em exemplos deste tipo de leitura de antropologia porque certamente há um certo consenso, entre os colegas, em relação aos textos adotados. Mas indicarei por onde eu começaria as informações sobre música, que é a novidade que sugiro aqui[15].

De início trataríamos do "fenômeno sonoro e de seus modos de uso": som, ruído e silêncio, seguindo a exposição de José Miguel Wisnik na obra *O Som e o Sentido* (1989). Fica-se à vontade para percorrê-la e para introduzi-la em cursos de antropologia, pois Wisnik diz não exigir do leitor uma formação musical,

> mas o senso da escuta e uma disposição para pensar, como na música, em várias claves — onde se podem combinar a percepção das sonoridades, a interação corporal e também o pensamento poético, histórico-social, antropológico ou outro [: 11].

Wisnik chama atenção para a redescoberta pela música ocidental das músicas modais[16]; para sonoridades diferentes presentes no mundo contemporâneo (polifonias dos cantores da Sardenha, canto das mulheres

15. A proposta prevê o convite a um especialista em música — um etnomusicólogo por exemplo — para participar de algum modo no curso.
16. Para Wisnik, o campo modal inclui as tradições pré-modernas (músicas dos povos da África, da Índia, da China, do Japão, dos países árabes, das sociedades tribais das Américas etc.). O canto gregoriano e a música da Grécia antiga são estágios modais da música ocidental. O campo tonal vai da polifonia medieval ao atonalismo (música "erudita" da Europa). E o campo serial inclui a música de vanguarda do século XX e seus desdobramentos — música eletrônica etc. (: 9).

búlgaras); para a convergência no sintetizador do funk e da música eletrônica; para a ponte entre a vanguarda e os meios de massa realizada por certos gêneros musicais como a canção; para a presença dos processos elaborados e dos processos elementares no jazz e no rock. Essa sincronia questiona a história convencional dos sons e "exige que o pensamento, ele mesmo, se veja investido de uma propriedade musical: a polifonia e a possibilidade de aproximar linguagens aparentemente distantes e incompatíveis".

Nosso desafio no programa que se segue é a reunião de linguagens habitualmente tratadas em separado em nossos cursos.

1. Sociedades tribais

Constance Classen (1990: 731), ao estudar o simbolismo de cores e sons entre os povos dos Andes e da Amazônia, mostra como os povos das Terras Altas Centrais Andinas compartilham o mesmo modelo sensorial básico. O mesmo não acontece com os povos das Terras Baixas da Amazônia, que diferem quanto à atribuição de valor a determinados sentidos.

Tomo apenas alguns exemplos entre os povos da Amazônia, correndo o risco de simplificar o artigo de Classen (1990: 727, 729). Na cosmogonia dos Desâna da Amazônia colombiana, o mundo foi criado pela luz, e o criador toma conta de sua criação; a luz do sol contém várias energias de cor, às quais são atribuídas diversas propriedades[17]. A cor forma um conjunto primário de energias, enquanto que o odor, a temperatura, e o sabor constituem um conjunto secundário. Para os Desâna, a visão percebe as categorias e a audição conduz à sua compreensão. A audição é, assim, o mais cultural entre os sentidos — as mulheres menstruadas, por exemplo, são consideradas fora da cultura: diz-se que nesse estado elas não ouvem.

Entre os Suyá — povo do Brasil central — a audição também é o sentido simbolicamente mais valorizado. A visão é anti-social (e não inferior como para os Desâna): são os feiticeiros que têm poderes relacionados à visão. Entretanto, tal como os Desâna, os Suyá valorizam o olfato, classificando espécies naturais, tribos e classes sociais pelo cheiro (: 729-30).

---

17. Na cosmogonia dos Andes o mundo foi criado pelo som e o criador fala com sua criação (: 727, 729).

Os cheiros, para outros índios do Brasil central, os Bororos, têm uma importância fundamental: servem para regular a vida social e para expressar os dois princípios mais fundamentais da cosmologia Bororo: transformação e estrutura (: 730).

O paladar serve de exemplo de como varia o significado cultural de cada sentido entre os povos: para os Bororos é uma propriedade secundária do odor; para os Suyá, tem pequeno valor simbólico; para os Desâna, serve, sobretudo, para classificar grupos de parentes; para os Mehinaku da Amazônia brasileira, é o sentido por excelência.

Temos acesso à literatura em português[18] sobre algumas das sociedades estudadas por Classen. É o caso de Anthony Seeger (1977, 1980), para os Suyá, e de Berta Ribeiro (1992), para os Desâna. Há um disco sobre a arte vocal Suyá (J. & A. Seeger 1982) que amplia o nosso aprendizado sobre este povo para além da dimensão visual.

Não é suficiente, por exemplo, saber que é o canto (*akia*) dos homens Suyá que ultrapassa a barreira de evitação entre irmãos e irmãs, estabelecendo uma comunicação entre eles; é necessário ouvir estes cantos, para que se possa apreender o simbolismo atribuído à audição por este povo.

Passo no item seguinte à apresentação de idéias para um tópico sobre sociedades urbanas. Aqui ficará evidente como o estudo de fenômenos urbanos, através da música, pode nos conduzir ao entendimento de linguagens, aparentemente de difícil conciliação, num curso de antropologia com os objetivos propostos neste texto.

2. Sociedades urbanas

Introduzo o rap (*rhythm and poetry*), não só para ouvi-lo, mas para penetrar neste modo de apreender e transmitir conhecimento e posicionamentos políticos, sociais etc., pois é isto que ele é para os negros, e outras categorias sociais oprimidas de cidades industrializadas entre as quais se encontram as brasileiras, americanas e européias. Na França encontramos grupos de rap que são formados por filhos de imigrantes oriundos,

18. Estou enfatizando que é possível montar um curso com boa literatura em português, contornando a dificuldade de encontrar textos traduzidos.

sobretudo, de diversas etnias e nações da África[19]. Surgem daí temas como etnicidade, racismo e violência, que tornam próximos de nós os jovens franceses[20].

Uma música como o rap, que é um reflexo das transformações da sociedade[21], pode ser um dos caminhos que levem à identificação de processos fundamentais na escolha do objeto de nossas pesquisas de antropologia em sociedades urbanas, tal como foi sugerido por M. Goldman[22]. Trechos da letra do rap *Corpo Fechado* do grupo paulistano Thaide e DJ Hum, confirmam esta indicação:

> [...]
> Olá ! rapaziada, como vai, tudo bem ?
> O Mc. Jack está aqui também,
> e nossa amizade não há problema nenhum,
> considere Thaíde e também DJ Hum.
> Atira uma pedra, que eu te atiro uma granada,
> se tocar em minha face sua vida está selada,
> portanto meu amigo pense bem no que fará,
> pois não sei se outra chance, você terá,
> você não sabe de onde eu vim, e não sabe prá onde eu vou,
> mas prá sua informação vou te falar quem eu sou,
> meu nome é Thaíde e não tenho um RG,
> não tenho CIC, perdi a profissional,
> nasci numa favela, de parto natural,
> numa sexta feira santa que chovia prá valer,

---

19. No texto "Rima Urbana: Falas sobre o Multiculturalismo em Bolonha e Paris" (1996) reproduzo a letra do rap *Qui Sème le Vent Récolte le Tempo*, na qual os autores, do grupo francês Mc Solaar, dizem que o rap visa interpelar os jovens através da música, desafiando-os a usar a inteligência para tomarem posição contra os regimes totalitários, os militares, os colonizadores e demais formas de opressão.
20. José Carlos Gomes da Silva, doutorando de Ciências Sociais na UNICAMP, está desenvolvendo, sob minha orientação, o projeto "O Mundo dos Jovens Negros na Cidade de São Paulo: O Rap como Metáfora".
21. Ver Wacquant (1994) para uma análise da "violência vinda de baixo" nas cidades dos Estados Unidos, da França e da Inglaterra.
22. Para teses de mestrado em ciências sociais que analisam o fenômeno musical entre jovens urbanos, ver: H.W. Abramo 1994; K. Kemp 1993; C.B. Rodrigues da Silva 1992.

os demônios me protegem e os deuses também,
Ogum e Iemanjá e outros santos do Além,
eu já te disse o meu nome,
meu nome é Thaíde,
meu corpo é fechado, e não aceita revide.
Thaíde,
Thaíde,
Thaíde,
Thaíde,
com quatro cruzes eu escrevi o meu nome numa cela,
peguei o camburão que desce na favela,
em briga de rua já quebraram meu nariz,
não há nada nesta vida que eu já não fiz,
vivo nas ruas com minha liberdade
fugi da escola com 10 anos de idade,
as ruas da cidade sempre foram a minha educação,
a minha lei sempre foi a lei do cão,
[...],
não me arrependo de nada que eu fiz,
saber que vou pro céu não me deixa feliz,
[...]

Em conjunto com o estudo da música e da letra de rap, podemos introduzir um ensaio como o de Abrahams (1974) sobre a fala negra das ruas[23] americanas. Este autor mostra como os afro-americanos participam de uma comunidade lingüística (*speech community*) diferente da dos euro-americanos (: 240)[24]. Em seu estudo sobre a fala negra nas ruas, Abrahams diz que nos Estados Unidos o exemplo mais claro da existência

23. Rua refere-se, neste estudo, a todas as áreas consideradas públicas (: 242).

24. Para o autor, configura-se uma comunidade lingüística quando os participantes se distinguem de outros grupos quanto às variedades de falas usadas e quanto aos modos de empregá-las no desempenho ritual de suas interações pessoais (Abrahams 1974: 240). Isto "não quer dizer que não existam termos paralelos, ou práticas análogas", entre o inglês dos afro-americanos e o inglês americano padrão (: 241). O que ocorre é que "a extensão, a intensidade, a proliferação de termos, e a importância de situações de fala, como um todo, são diferentes da configuração dos sistemas comunicativos encontrados" no inglês dos euro-americanos (: 241). Tradução minha.

desta comunidade lingüística está na diferença entre as concepções e atitudes de seriedade e brincadeira entre os negros e os brancos e, em conseqüência, nas distinções entre o que é falado — e como e com quem é falado —, em público e em privado, e nas esferas de trabalho e de tempo livre[25]. Para os afro-americanos, há uma distinção entre "fala da casa" (*house talk*) e "fala da rua" (*street talk*). Abrahams traz exemplos de clivagens de faixa etária, geração e sexo, presentes nessa comunidade lingüística. Os filmes de Spike Lee mostram isso de modo contundente.

São igualmente incisivos relatos de situações de violência a que são submetidos peões e prostitutas hoje no Brasil rural (Esterci 1994), bem como os testemunhos de violência contra negros na cidade de São Paulo no início do século (recolhidos em estudos de etnohistória (J.C.G. da Silva 1990). O próximo tópico tratará destes assuntos.

3. *Sociedades camponesas*

Esterci (1994) estuda a opinião e a atitude de *peões*, trabalhadores braçais de origem camponesa empregados em fazendas do Mato Grosso e de *mulheres de cabaré*, prostitutas das "zonas" próximas às fazendas, em relação à violência física e/ou simbólica que os torna vítimas de formas atuais de escravidão (: 7). Procura compreendê-los, não como vítimas passivas, mas como atores que agem, numa arena que lhes é desfavorável, de acordo com tradições e valores dos seus grupos de origem e com a posição que ocupam na organização e hierarquia social destes grupos (: 126). É neste quadro que devem ser vistas tanto a revolta contra a opressão, quanto a conivência (e/ou negociação) com ela por parte desses sujeitos. Para o entendimento desses paradoxos, a autora examina, entre outras, as relações de parentesco.

Encontram-se situações em que os vínculos de parentesco definidos num sistema social anterior ao sistema de exploração ao qual são submetidos peões e prostitutas permanecem — ou são reintroduzidos — através de inúmeras formas. A infração a alguma regra do parentesco (perda da virgindade, separação etc.) com freqüência empurra a moça para a prostituição. Mas os vínculos com a família de origem são reatados, por exemplo, nos casos em que a prostituta entrega o filho para a mãe criar e provê o sustento

25. Sem esquecer a importância do que é silenciado (Abrahams 1974).

de ambos (: 123, 124). Esta é uma das situações relatadas por Esterci em que foi estabelecida uma ligação entre o espaço da prostituição e a família (: 123).

É aqui que entra Helena Meirelles, mato-grossense de 75 anos, cuja música e história de vida não separam esses espaços: viveu tocando (violão, viola caipira), cantando e contando histórias para os peões, boiadeiros, mulheres e freqüentadores da "zona" de pequenas cidades do sul do Mato Grosso[26].

A música de Meirelles aponta um aspecto do paradoxo identificado por Esterci. Um outro aspecto, a resistência à violência, é detectado no samba dos negros recém-migrados do campo para a cidade de São Paulo, no limiar de nosso século[27].

Na metrópole paulistana eles configuraram "territórios negros" — por exemplo, na Barra Funda (J.C.G. da Silva 1990: 13). A repressão policial em relação às manifestações culturais dos negros atingia o então nascente samba paulistano, como podemos conferir num trecho da história de vida de Seu Zezinho-da-Casa Verde[28]:

> E a vida nossa era ali... a gente ficava fazendo aquele morão-morão lá, tomando cachaça, quem tomava cachaça e quem não tomava, ia até de madrugada, cantando samba... foi quando surgiu aquele samba:
>
> "Na Barra Funda meu bem/ Zona que dá o que falar/ Onde a polícia não vem/ Mocorongo não tem/ Que a quadrilha matar [...]"
>
> E todas essas coisas saia na roda né, mas ficava ali entre nós, porque não podia ir prá lá... Lá a polícia não podia ir... quando vinha, a gente já via, porque não tinha outro jeito de entrar lá, era só vale, e quando entrava, também, nós sumia na linha do trem. Como é que ia pegar nós ? Não ia. Nós não tinha sossego. Porque se caísse nas mãos do Dr. Carlos Pimenta, ele mandava você embora prá outro

---

26. Um estudo interessante é o de Martins (1975: 103), que distingue entre uma sociologia da música com foco nas tecnicalidades da música, e a sua própria perspectiva, a de uma sociologia de relações sociais que toma a "música como instrumento de mediação ou como resultado".

27. Segundo Florestan Fernandes (1978), esses migrantes eram conhecidos como *negros da lavoura*, formando a camada mais desqualificada e pobre entre os migrantes (J.C.G. da Silva 1990: 13).

28. Seu Zezinho-da-Casa Verde nasceu em 1911, e morou na Barra funda desde 8 anos de idade. Participou do Grupo Barra Funda, mais tarde denominado Escola de Samba Camisa Verde e Branco (J.C.G. da Silva 1990: 20).

> lugar. Se caísse uma negra que fosse pega três vezes... ele era horroroso, ele raspava a cabeça e passava piche. Assim a gente vivia na Barra Funda, sossegado em parte e em parte não [cf. depoimento de Seu Zezinho-da-Casa Verde — J.C.G. da Silva 1990: 92-93].

Ao terminar, penso que um programa de curso como este necessita da contribuição de muitas entre as disciplinas citadas no início do texto: lingüística, música, teoria literária, história, sociologia e ciência política; sem esquecer física e biologia, indispensáveis para o entendimento da percepção de cores e sons. Estamos, pois, diante de uma interdisciplinaridade mais ampla do que aquela que temos hoje nos cursos de ciências sociais. Mas, não param por aí os nossos desafios, como tentarei explicar na parte seguinte, que encerra essas notas.

Finalizando: questões para continuar a discussão

Chamo atenção para os pontos centrais deste texto: a ênfase na formação intensiva em antropologia social e numa interdisciplinaridade ampliada, a aproximação entre campos de especialidade do antropólogo, a identificação de questões subjacentes à prática do ensino, a música ocupando um lugar no ensino de antropologia e a discussão sobre uma futura graduação em antropologia social. Acrescento apenas, antes de terminar, uma precisão e uma pista de investigação.

A precisão refere-se ao contexto em que, segundo Bastos, é possível introduzir a música em "sistema de conhecimento e ensino" (1995: 28): o de uma semântica musical que alia sensorialidade à inteligibilidade e "recompõe a integralidade da música como linguagem" (: 13). A inclusão da etnomusicologia na etnologia "nunca conseguiu deslocar esta profissão em termos de seus sistemas de conhecimento e ensino. Aqui, ler-escrever música, mesmo que dos `outros' — emblema do etnomusicólogo com relação ao etnólogo —, sempre foi algo em si mesmo exótico, lançado para as margens da disciplina" (: 28).

A pista de investigação aponta para a aprendizagem, isto é, a transmissão do conhecimento (Sara Pain 1987, vol. 1 e 2), estudo que terá con-

seqüências no ensino e na sua avaliação[29]. Tenho constatado algumas práticas que merecem uma reflexão sobre questões que lhes são subjacentes. Exemplifico. Há uma aferição da aprendizagem dos alunos através de diferentes instrumentos (provas, trabalhos, ensaios, seminários, dissertações). Ora, periodicamente discute-se a modificação dos indicadores que medem o aprendizado nesses instrumentos. Varia-se entre notas, conceitos e categorias. Não há um indicador único nas pós-graduações brasileiras para as teses de mestrado e doutorado: oscila-se entre as categorias de reprovação e aprovação *tout court*, ou entre a adoção das duas primeiras, mas acrescentando-se, à segunda, distinção ou distinção e louvor. Assistimos com uma certa freqüência a intermináveis discussões em que são feitas propostas de reformulações entre estas alternativas.

Para ultrapassarmos essas discussões de instrumentos e de critérios que não atingem as questões fundamentais, por que não questionar certos cortes que estabelecemos no momento das nossas avaliações do aprendizado dos alunos? Pain propõe uma "possível articulação entre uma teoria do sujeito epistêmico, dotado para o raciocínio, e uma teoria do sujeito capaz de esquecimento"[30]. Para tanto, procura definir uma teoria única do pensamento reunindo intelecção e pensamento simbólico, habitualmente tratados em separado (vol. 1: 7, 9). Isto implica em ultrapassar certas barreiras (desconhecimento e negação) entre a teoria freudiana[31] e a teoria piagetiana (:7)[32].

Para os professores de antropologia, iniciar o questionamento por esta proposta é sem dúvida desafiador[33], além de nos alertar sobre uma

---

29. Por conhecimento entende-se "a organização operatória de um código, isto é, as regras pelas quais se pode gerar significado" (Pain 1987, vol.2: 80).
30. A autora parte da prática psico-pedagógica, mas enfatiza que sua proposta teórica ultrapassa o campo desta prática clínica (1987, vol. 1: 10).
31. A autora trabalha com a versão lacaniana da psicanálise.
32. Ao estudar orientação espacial encontrei posições diferentes de Gell e Hallpicke em torno de postulados piagetianos. Nem as críticas do primeiro (1985) às posições de Piaget e nem os pressupostos piagetianos do segundo (Hallpike 1979) foram suficientes para me esclarecer quanto aos limites da contribuição de Piaget para investigações de antropologia sobre o simbolismo espacial. Também por esta razão a teoria de Pain é interessante, pois o exercício de aplicá-la sobre nossa prática de ensino pode tornar mais clara outra fronteira entre Piaget e temas de nosso interesse.
33. Teremos que discutir um estudo rigoroso como o de Pain, que estabelece, desde logo, condições para uma compatibilidade entre essas teorias, quando aplicadas ao mesmo objeto,

heterogeneidade de aprendizagem dos alunos que certamente os nossos atuais critérios de avaliação não atingem.

Agradecimentos

Neste texto procuro explicar mais detidamente idéias que coloquei na reunião da ABA sobre ensino de antropologia (RJ/1995). Algumas leituras novas ajudaram a clarear alguns pontos de vista. Este texto foi discutido com colegas do Departamento de Antropologia da UNICAMP, naturalmente é minha a responsabilidade sobre o resultado final. Agradeço a colaboração de Suely Kofes, Márcio Silva, Emilia Pietrafesa de Godoi e José Luiz dos Santos.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, H.W. 1994. *Cenas Juvenis. Punks e Darks no Espetáculo Urbano*. São Paulo: Scritta/Anpocs.

ABRAHAMS, R. 1974. "Black Talking on the Streets". In *Explorations in the Ethnography of Speaking* (R. Bauman & J. Sherzer, eds.). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 240-262.

BASTOS, R.J. de Menezes. 1995. Esboço de uma Antropologia da Música: Para além de uma Antropologia sem Música e de uma Musicologia sem Homem. *Anuário Antropológico/93*: 9-73.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1994. "Olhar, Ouvir, Escrever". In *Aula Inaugural*. Campinas: UNICAMP/IFCH/Cursos de Graduação. pp. 5-27.

CLASSEN, C. 1990. Sweet Colors, Fragrant Songs: Sensory Models of the Andes and the Amazon. *American Ethnologist* 17 (4).

CORRÊA, M. 1995. "Damas & Cavalheiros de Fina Estampa, Dragões & Dinossauros, Heróis & Vilões". In *O Ensino da Antropologia no Brasil* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia. pp. 42-43.

DUARTE, L.F.D. 1995. "Formação e Ensino na Antropologia Social: Os Dilemas da Universalização Romântica". In *O Ensino da Antropologia no Brasil* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia. pp. 10-18

---

sem deixar de ressalvar que elas são irredutíveis: devem conservar sua identidade de objetivo, função e procedimento, para que haja uma "discriminação dos efeitos provocados por sua simultaneidade no pensamento" (1987, vol. 1: 14). Mas, sobretudo teremos que deixar de lado alguma posição *a priori* sobre teorias oriundas do campo psicológico.

ESTERCI, N. 1994. *Escravos da Desigualdade. Estudo sobre o Uso Repressivo da Força de Trabalho Hoje*. Rio de Janeiro: CEDI/KOINONIA.

FABIAN, J. 1983. *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. New York: Columbia University Press.

FAUSTO, C. [s.d.]. A Antropologia Xamanística de Michael Taussig e as Desventuras da Etnografia. *Anuário Antropológico/86*: 183-198.

FERNANDES, Florestan. 1978. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática.

FRY, P. 1995. "Formação ou Educação: Os Dilemas dos Antropólogos perante a Grade Curricular". In *O Ensino da Antropologia no Brasil* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia. pp. 26-31.

GELL, A. 1985. How to Read a Map: Remarks on the Practical Logic of Navigation. *Man* 20 (2): 271-286.

______. 1986. Correspondance: Maps and Wayfinding. *Man* 21 (2): 344-346.

GOLDMAN, Marcio, 1995, Antropologia Contemporânea, Sociedades Complexas e Outras Questões. *Anuário Antropológico/93*: 113-153.

HALLPIKE, C.R. 1979. *The Foundations of Primitive Thought*. Oxford: Clarendon Press.

KEMP, K. 1993. *Grupos de Estilo Jovens: o "Rock Underground" e as Práticas (contra) Culturais dos Grupos "Punk" e "Thrash" em São Paulo*. Tese de Mestrado. Campinas: UNICAMP/Antropologia.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1983. "Palavras Retardatárias sobre a Criança Criadora". In *O Olhar Distanciado*. Lisboa: Edições 70.

MARTINS, José de Souza. 1975. "Música Sertaneja: A Dissimulação na Linguagem dos Humilhados". In *Capitalismo e Tradicionalismo. Estudos sobre as Contradições da Sociedade Agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira. pp. 103-61.

NIEMEYER, Ana Maria de. 1993. *Desenhos e Mapas na Orientação Espacial: Pesquisa e Ensino de Antropologia*. Exposição iconográfica financiada pela FAEP/UNICAMP e arquivada no Arquivo Edgard Leurenroth, UNICAMP/IFCH.

______. 1994. Desenhos e Mapas na Orientação Espacial: Pesquisa e Ensino de Antropologia. *Textos Didáticos* 12. Campinas: UNICAMP/IFCH.

______. 1996. Rima Urbana: Falas sobre Multiculturalismo em Bolonha e Paris. *Imagens*. Campinas: EdUNICAMP (no prelo).

PAIN, Sara. 1987 [1985]. *A Função da Ignorância*. Vol.1: Estruturas Inconscientes do Pensamento; Vol. 2: A Gênese do Inconsciente. Porto Alegre: Artes Médicas.

PEIRANO, Mariza. 1995. "Um Ponto de Vista sobre o Ensino da Antropologia". In *O Ensino da Antropologia no Brasil* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia. pp. 32-41.

RIBEIRO, Berta. 1992. "A Mitologia Pictórica dos Desâna". In *Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética* (Lux Vidal, org.). São Paulo, Studio Nobel/FAPESP. pp. 35-52.

SEEGER, Anthony. 1977. "Porque os Índios Suyá Cantam para as Suas Irmãs?" In *Arte e Sociedade: Ensaios de Sociologia da Arte* (G. Velho, org.). Rio de Janeiro: Zahar. pp. 39-63.

______. 1980. *Os Índios e Nós*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

SILVA, C.B. Rodrigues da. 1992. *Da Terra das Primaveras à Ilha do Amor: Reggae, Lazer e Identidade em São Luís do Maranhão*. Tese de Mestrado. Campinas: UNICAMP/Antropologia.

SILVA, José Carlos Gomes da. 1990. *Os Suburbanos e a Outra Face da Cidade. Negros em São Paulo 1900-1930 — Cotidiano, Lazer e Cidadania*. Tese de Mestrado. Campinas: UNICAMP/Antropologia.

TAUSSIG, Michael. 1995 [1986]. *Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VIVEIROS DE CASTRO, E. 1986. *Araweté: Os Deuses Canibais*. Rio de janeiro: Jorge Zahar.

______. 1995. "Sobre a Antropologia Hoje: Te(i)mas para Discussão". In *O Ensino da Antropologia no Brasil* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia. pp. 5-9.

WACQUANT, Loïc J.D. 1994. O Retorno do Recalcado: Violência Urbana, 'Raça' e Dualização em Três Sociedades Avançadas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 24 (ano 9).

WISNIK, José Miguel. 1989. *O Som e o Sentido. Uma Outra História das Músicas*. São Paulo: Companhia das Letras.

DISCOGRAFIA

MC SOLAAR. *Qui Sème le Vent Récolte le Tempo*. CD. Editions Fair & Square/BMG Music Publishing/Virgin Music.

MEIRELLES, Helena. 1994. *Helena Meirelles*. CD. Rio de Janeiro: Sony Music.

SEEGER, Judith & Anthony. 1982. *Música Indígena: A arte Vocal dos Suyá*. Disco da Edições Tacape.

THAÍDE & DJ HUM, *O Começo 87/91*. CD. Sony/Eldorado.

ZISKIND, Hélio & J.M. WISNIK. 1989. *O Som e o Sint*. Uma trilha para *O Som e o Sentido*. Fita. São Paulo: Companhia da Letras.